

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТАХ

Андрій БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається розвиток проблеми інтеграції знань, виділяються концептуальні ідеї філософів та педагогів минулого, визначаються основи педагогічної інтеграції, можливі напрямки педагогічного інтегрування на сучасному етапі.

Ключові слова: одиничне, загальне, міжпредметні зв'язки, інтеграція знань, інтеграція у навчанні.

The article deals with the development of the problem of integration of knowledge. It is being distinguished conceptual ideas of philosophers from foretime, determined bases of pedagogical integration and potential directions of pedagogical integration in this stage.

Key-words: unitary, general, integration of knowledge, integration at the studing, intersubject relations.

Постановка проблеми. Учені-педагоги настійливо звертають увагу на те, що сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізовуватися через системні знання, які формують цілісне, системне мислення, а традиційна модель освіти уже не відповідає вимогам часу, оскільки вона зорієнтована на монологічність, механічне засвоєння знань, дисциплінарну диференційованість, лінійність між предметами, що тим самим порушує природний зв'язок, який існує між ними і явищами реального світу. Проте аналіз педагогічного досвіду, який є на сьогодні в цій галузі в різних країнах світу, свідчить про те, що тут існують лише часткові розв'язання питання.

Мета статті полягає у розгляді й аналізі проблеми інтеграції в історико-філософському, психолого-педагогічному аспекті, визначенні концептуальних ідей дослідників минулого і з'ясуванні їх значення для сучасних пошуків у розв'язанні складних педагогічних завдань. Серед філософських, педагогічних та психологічних категорій, які розглядалися й аналізувалися нами у статті, такі як: єдність одиничного, особливого й загального, зв'язку, причини й наслідку, синтез наук,

взаємопов'язане викладання, диференціація, міжпредметні зв'язки, інтеграція.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Говорячи про генезу проблеми інтеграції, необхідно звернутись, насамперед, до світової філософської спадщини. Філософи античності поєднували філософію, природознавство, суспільствознавство, мистецтвознавство в єдиний феномен античної культури з характерним для неї цілісним поглядом на світ. У дослідженнях, присвячених розгляду тих чи інших аспектів проблеми інтеграції знань (М. Арцишевська, М. Іванчук, К. Волинець, М. Сова, Е. Пелешок та ін.), акцентується увага на тому, що ідея про єдність наукових знань (первинні натурфілософські уявлення, здогади) простежується ще у роботах давньогрецьких філософів Платона, Аристотеля, розвиваються у роботах німецьких філософів-ідеалістів І. Канта, Г. Гегеля та ін., знаходить свій розвиток у працях видатних педагогів минулого.

У XVII – XVIII ст. ідея взаємопов'язаного викладання предметів, яка була пов'язана, насамперед, з ідеєю міжпредметних зв'язків водночас із диференціацією навчання, розвивається чеським педагогом Я. Коменським, англійським філософом, психологом, педагогом Д. Локком, швейцарським педагогом, одним із основоположників народної школи Й. Песталоцці, німецьким філософом, психологом, педагогом Й. Гербартом та ін. Для сучасних дослідників проблеми інтеграції в освіті важливими є їх окремі думки, положення і висновки, які не втратили свого значення і в наш час. Так, Я. Коменський наголошував на необхідності засвоєння знань у

їх єдності, узагальненні, систематизації та логічній послідовності, вважав, що освіта повинна бути “цілісною сукупністю знань, які одне одного підтримують, підкріплюють і збагачують” [14, с. 133]. У “Великій дидактиці” знаходимо відображення ідеї Я. Коменського про неподільність навчання та виховання, взаємозв'язок при вивченні предметів, всебічний розвиток особистості (розділи XVI, XVII, XVIII). Одним із основоположень міцності (грунтовності) навчання учений визначив таке: “Все, що зв'язане між собою, має пов'язуватися постійно” [14, с. 128]. Учений пояснює це тим, що оскільки “природа все з'єднує постійними зв'язками”, то і “наукові заняття всього життя повинні бути так розподілені, щоб скласти одну енциклопедію, в якій усе повинне впливати з спільного кореня і стояти на своєму власному місці” [14, с. 135]. “Наукова освіта нехай служить людині для вдосконалення одночасно і її розуму, і мови, і рук для того, щоб вона могла все, що потрібно, розумно робити, виражати словами і здійснювати в дії. Коли що-небудь з цього випустити, то буде прогалина, яка не тільки зашкодить освіті, але й підірве її ґрунтовність. Бо міцним може бути тільки те, що тісно зв'язане в усіх своїх частинах”, – стверджує педагог [14, с. 130], а значить, “все, що викладається, повинне бути так обґрунтоване аргументами, щоб не залишилося жодного місця ні сумніву, ні забуттю” [14, с. 135]. Він підкреслював: “Як у природі все зчіплюється одне з одним, так і в навчанні треба зв'язувати все одне з одним саме так, а не інакше” [14, с. 115]. Необхідність взаємопов'язаного підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював тим, що “всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках” [15, с. 26]. Я. Коменський практично реалізував міжпредметні зв'язки під час викладу навчального матеріалу у книзі “Видимий світ у малюнках” [15]. 150 коротких статей підручника, ілюстрованих малюнками, містять не лише короткі відомості про природу, Всесвіт, діяльність людини і суспільні відносини, а й навчальний матеріал з рідної та латинської мов. Я. Коменський сформулював положення про необхідність включення в зміст освіти не тільки науково доведених, а й імовірнісних знань і ще не розв'язаних наукових проблем. У “Пансофії” визначив вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання, розглядає запровадження у школах цього курсу як необхідної передумови свідомого самовизначення учнів і гармонізації суспільних відносин.

Аналіз робіт Д. Локка “Дослід про людський розум”, “Деякі думки про виховання”, “Розумність християнства”, “Про користування розумом” та ін. дозволяє виділити думку вченого про необхідність визначення такого змісту освіти, в якому один предмет повинен наповнюватися елементами і фактами іншого. Він пропагував поєднувати традиційне навчання з засвоєнням основ ремесел. Учений вважав, що такий підхід “допоможе не лише оволодіти основами наук, але й сформувати розум дитини, розвинути її вміння та навички, урізноманітнити знання про всі сторони життя”, і саме він відповідав потребам часу [19].

У роботах Й. Гербарта “Перші лекції з педагогіки”, “Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання”, “Головні пункти метафізики”, “Психологія”, “Психологія як наука, що ґрунтується на досвіді метафізики й математики”, “Нариси лекцій з педагогіки” та ін. висловлюється думка, що світ складається з незмінних найпростіших сутностей (“реалів”), які вступають у різні зв'язки. Важливими для подальшого розвитку ідеї взаємозв'язків у навчанні виявились чотири ступені (принципи) навчання, висунуті Й. Гербартом: ясність, асоціація, система, метод. Учений пояснював, що на першому ступені відбувається початкове знайомство учнів з новим матеріалом із використанням засобів наочності; на другому – встановлюється зв'язок нових уявлень зі старими у процесі бесіди; на третьому – здійснюється логічний виклад матеріалу з формулюванням правил, законів; на четвертому – виробляються навички застосування їх на практиці у процесі виконання вправ із використанням нових знань [2].

У XIX столітті у різні галузі матеріального й духовного життя суспільства вводиться поняття “інтеграція”, у тому числі активно впроваджується у сферу освіти. У роботах англійського філософа та соціолога Г. Спенсера інтеграція означає перетворення розпиленого, непомітного стану в концентроване, видиме, пов'язане з уповільненням внутрішнього руху. Учений розвиває вчення про загальну еволюцію, він часто використовує слово інтеграція як рівнозначне агрегації. Розвиток Сонячної системи, планети, організми, нації складаються, за Спенсером, в чергуванні інтеграції та дезінтеграції.

Аналіз педагогічних досліджень цього часу свідчить, що ідея інтеграції розвивалася у працях німецького педагога Ф. Дістервега, німецького педагога, послідовника Й. Гербарта О. Вільмана, російського педагога К. Ушинського, російського педагога та психолога П. Каптерева. Проблемою міжпредметних зв'язків займалися російські педагоги

В. Стоюнін, О. Острогорський, В. Водовозов та ін. Усі вони підкреслювали важливість і необхідність узагальнення, упорядкування, систематизації та інтеграції шкільних знань, розглядали різні аспекти проблеми інтеграції та диференціації змісту освіти.

Так, у роботі німецького педагога Ф. Дістервега “Керівництво до освіти німецьких учителів” можна знайти важливу думку про поняття “міжпредметні зв’язки” та принцип вирішення цієї проблеми на практиці [5].

Важливими є думки К. Ушинського, який, на наш погляд, найбільш повно обґрунтував дидактичне значення міжпредметних зв’язків у педагогічному процесі та з’ясував необхідність їх здійснення з точки зору психології у дослідженні “Людина як предмет виховання” (розділ “Асоціації уявлень”). Він, зокрема, зазначав: “Не науки повинні схоластично вкладатися в голови учня, а знання й ідеї, що повідомляються якими б не було науками, повинні органічно вибудовуватись у світлий і, по можливості, обширний погляд на світ та його життя” [25, с. 74]. Педагог зазначав, що одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знань. Педагог застерігав також як від однобокості, безладного накопичення фактів, так і відірваного від фактів, теоретизування і системоутворення. Він вважав, що тільки вміле поєднання цих двох шляхів може дати найкращі наслідки, при цьому обробка фактичного матеріалу повинна здійснюватися його “концентруванням”, яке досягається розвитком свідомості, розуму. Аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, який створив К. Д. Ушинський, полягав у інтеграції письма і читання. На початковому етапі навчання К. Д. Ушинський вважав не потрібним поділ на окремі предмети, оскільки інтеграція знань виключає як однобічність у формуванні особистості дитини, так і абсолютизацію будь-якої зі сторін цього процесу. На його думку, все навчання повинно складатися “один розумний вплив дорослої особи” [24, с. 232]. Метод, запропонований К. Ушинським, є настільки вдалим, що використовується і понині.

Ідеї К. Ушинського й Я. Коменського розвивав і поглиблював П. Каптерев (“Дидактические очерки”, “Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели”, “Педагогический процесс”, “Педагогическая психология” та ін.). Він зробив висновок, що метою інтеграції (“концентрації”) знань повинно бути вироблення в учнів цілісного сприйняття всесвіту і людського життя, основ світогляду,

для чого в зміст шкільної освіти повинна бути включена також і філософія. Крім того, він детально проаналізував різні форми об’єднання знань, розкрив відмінності інтеграції змісту науки й освіти, обґрунтував необхідність врахування при цьому об’єктивних і суб’єктивних зв’язків, вікових особливостей учнів тощо.

Отже, у XIX столітті ідея інтегрованого навчання набуває розвитку та й практичного впровадження теж. Доречним буде тут послатися на той історичний приклад, який наводить М. Кононенко: “Про інтеграцію природничих наук йшлося ще у 1862 році на другому з’їзді природничиків Росії в Києві, який організувало Київське фізико-математичне товариство університету Св. Володимира. Так, делегат з’їзду С. Федоров заявляв: “Вважаю поєднання географії фізичної з природознавством у прогімназіях не тільки можливим, а й необхідним. Щодо педагогічного значення цього поєднання, то, на мою думку, воно цілком благотворне для учнів. Учителю природознавства, ознайомивши учнів з фізико-географічним нарисом Землі, може краще за будь-якого викладача показати їм взаємний зв’язок форм і явищ. В учнів за такого викладання постане струнке розуміння усієї природи, її явищ, форм і незмінних законів, яким підпорядковане усе минуле” [16, с. 17].

На рубежі XIX – XX ст. сфера вживання терміну “інтеграція” швидко розширюється – наука, філософія, психологія, економіка, географія тощо. Ідея інтегрування набуває значного розповсюдження в педагогіці. Визначний американський філософ, педагог, реформатор освіти Дж. Дьюї, який створив експериментальну “школу-лабораторію”, проголосив дитину Сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти, центром педагогічного всесвіту, висунув новий принцип побудови навчальних програм. У своїх книгах “Моє педагогічне кредо”, “Школа і суспільство”, “Школа і дитина”, “Школа майбутнього” та ін. учений проголосив: “Від дитини – до світу, від світу – до дитини”. На зміну предметоцентризму прийшли комплексні теми, які розширювались відповідно до вікових особливостей учнів, а відповідно розширювався й зміст освіти. Звертає на себе увагу проблемно-комплексна основа побудови системи освіти (комплексний метод або метод проектів), яка характерна для педагогічної діяльності Дж. Дьюї [6]. Ідеї Дж. Дьюї у 20-і роки XX ст. стали основою при розробці методу проектів та комплексної системи навчання, знайшла продовження в педагогічній діяльності російських учених С. Шацького та С. Рубінштейна. Вплив педагогічних ідей Дж. Дьюї на педагогічну теорію і практику в

Україні цього часу дослідив у своїй кандидатській дисертації В. Коваленко [11].

Міжпредметні зв'язки були покладені в основу педагогічної концепції бельгійського педагога і психолога, одного з визначних представників “нового виховання” Ж.-О. Декролі. Учений розробив нові методи навчання та виховання (“метод Декролі”), які й досі користуються популярністю в ряді країн Західної Європи. Створив школу, в якій реалізував концепцію навчання, що концентрично спрямовувала навчальну програму навколо так званих “центрів інтересів”: “Дитина та її організм”, “Дитина і тварини”, “Дитина і матеріали”, “Дитина і рослини”, “Дитина і суспільство”, “Дитина і всесвіт”. Ідеї Ж.-О. Декролі розвивали українські педагоги, зокрема Я. Чепіга.

Вивчення рідної мови та пізнання природного середовища на міжпредметній основі було запропоноване українським психіатром, психологом, педагогом І. Сікорським. На його думку, “природа дає в реальності ті самі враження, образи і поняття, якими людина користується в мовленні, мова черпає свій зміст у природі, тому одночасне вивчення рідної мови та природи повинно складати цикл розумових вправ” [21, с. 8].

У педагогіці початку ХХ століття здійснено немало цікавих пошуків на шляху інтегрованого навчання від початкової школи до вищої. Так, у російській педагогіці інтегрування досягло свого апогею в 1920-ті роки, коли направленість змісту освіти задавалась трьома головними блоками: суспільствознавство – працезнавство – природознавство. Навчальні предмети або повністю розчинялись в інтегрованих курсах (такий процес має назву амальгамація), як в початковій школі, або зберігались в середніх класах, але повинні були своїм змістом працювати на вивчення комплексних тем: “Місто”, “Фабрика”, “Колгосп”. Таким чином втілювалася ідея комплексного навчання, яка мала як свої позитивні, так і негативні моменти. Вона розроблялася і видатними українськими радянськими педагогами. Свої міркування стосовно цього питання висловлювали Г. Іваниця (“Комплексний метод”), О. Музиченко (“Проблеми комплексности в Германии и у нас”, “Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми”, “Сучасна школа у нас та за кордоном” та ін.), І. Соколянський (“Соціальні й біологічні моменти в дитячому русі”, “Про поведінку особистості”, “Дитячий рух – соціальне виховання”, “До питання організації поведінки”, “Деякі питання радянської педагогіки” та ін.), Я. Чепіга-Зеленкевич (“Що то є комплекс”, “Будова комплексу”, “Від

розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання” та ін.). Репрезентовані вченими авторські концепції комплексності “відрізнялись одна від одної не лише за розумінням, що таке комплекс, а й ґносеологічно – виходили з різних методологічних позицій”, але вони “відіграли значну роль у розвитку педагогічних ідей в Україні”, “являли собою не лише теоретичні побудови, а були втілені в підручниках, в практику роботи навчальних закладів” [23, с. 206].

На початку 30-х років, коли різко змінилася шкільна політика, усі ці новаторські (хоч і не беззаперечні) педагогічні пошуки були перервані і радянська школа надовго повернулася до традиційної предметної системи навчання. А. Кендюхова, аналізуючи цей період, зазначає: “На початку 30-х років рішенням “Про початкову і середню школу” педагогічна діяльність на основі методу проєктів була припинена через його недосконалість та нерезультативність. Як результат, інтеграція витіснилася в позаурочну роботу – гуртки, технічні станції, станції юннатів, – де знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості” [10, с. 22].

У другій половині ХХ століття проблема інтеграції змісту освіти знову виходить на перший план. У зарубіжній педагогіці вона досліджувалася Р. Канвейєм, В. Кніппом, М. Ліпманом, Г. Метьюзом, Д. Текером, Л. Сміт, В. Раєпером, Х.-Л. Фрезе, М. Тоззі та ін. У колишньому СРСР підйом інтересу до проблеми інтеграції дослідники пов'язують із законом 1958 року “Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР” і визначають 50-70 роки як етап міжпредметних зв'язків, 80-і роки – етап власне інтеграції, коли уточнюються, поглиблюються зміст понять “міжпредметні зв'язки” та “інтеграція”. З цього приводу Н. Лесняк зазначає: “Якщо раніше терміни “міжпредметні зв'язки” та “інтеграція навчального матеріалу” вживалися як синоніми, то у цей період намітилася їх диференціація. У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок, є підстава говорити про міжпредметні зв'язки. Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості” [18, с. 58].

Розглядом проблеми інтеграції в освіті займалися такі відомі педагоги, як В. Давидов,

І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Скаткін, І. Зверев, Г. Федорец, П. Кулагін та ін. Вони активно досліджували питання узагальнення і систематизації знань, міжпредметних зв'язків, формування світогляду. Український педагог-новатор В. Сухомлинський зумів висвітлити нові грані зазначеної проблеми, зокрема необхідність включення у зміст освіти для досягнення його цілісності знань про людину, об'єднання в ньому різних форм досвіду та деякі інші. У 60-х роках В. Сухомлинський проводив "Уроки мислення в природі". Це один з найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних однією метою.

У 80-х роках спостерігається різке наростання інтегративних тенденцій у педагогіці, поняття "інтеграція" набуває самодостатнього значення, інтегративні підходи до навчання знову починають відігравати домінуючу роль. У 1983 році вийшов перший збірник наукових праць з цієї проблеми – «Интегрированные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования», у якому була здійснена "перша спроба відобразити сутність інтегративних процесів в педагогіці як загальнонаукової закономірності" [8, с. 3]. Важливість цієї роботи полягає у тому, що відтепер в педагогіці було введено й широко почало використовуватись поняття "інтеграція". Інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвинутої особистості та практично реалізується в інтегрованих навчальних курсах як у початковій, так і в середній школі (Н. Виноградова "Довкілля", О. Алексеєнко, С. Волкова "Математика і конструювання", В. Тименко "Художня праця", Б. Неменський "Образотворче мистецтво та художня праця" та ін.). Створюються нові предмети як синтетичного характеру ("Світова художня культура"), так і штучно сконструйовані метапредмети ("Знак", "Число", "Символ").

Розпад Радянського Союзу не тільки не припинив пошуки у заданому напрямку, а, навпаки, сприяв підвищеному інтересу до проблеми інтеграції в науці та освіті. Науковці прагнуть дослідити феномен інтеграції в освіті, систематизувати та концептуалізувати свої наукові ідеї, узагальнити передовий педагогічний досвід. В останні десятиліття українська педагогіка активно досліджує стратегію і тактику інтегрованого навчання. Розробкою проблеми інтеграції змісту шкільної освіти активно займаються українські педагоги В. Загвазінський, І. Козловська, Ю. Мальований, О. Савченко, С. Гончаренко, В. Ільченко, О. Машенко, І. Радіонова, А. Сиротенко, Т. Яценко, К. Гуз та інші.

Інтеграція набуває функції механізму гуманізації процесу навчання та сприяє формуванню у школярів цілісного погляду на світ. Один із напрямків удосконалення уроку дослідники вбачають у побудові його на основі зінтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою: "Такі уроки емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителю різнобічно і системно формувати необхідні уявлення та поняття. Різні види діяльності (художньо-трудова, малювання, читання, слухання тощо), які притаманні урокам інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають втомлюваності дітей, посилюють інтерес до навчання та школи в цілому" [20, с. 27].

З початку 1990-х років почала здійснюватись комплексна розробка інтеграції навчання й у системі вищої педагогічної освіти. Діапазон досліджень українських учених великий – від визначення педагогічних та дидактичних умов інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін до розробки інтегрованих курсів. Звертають на себе увагу дисертаційні дослідження В. Моштука (1991), І. Козловської (1993), Я. Кміта (1995), К. Волинець (1997), М. Арцишевської (2000), Д. Коломійця (2000), О. Сороки (2001), Я. Якимович (2001), Л. Демінської (2004), О. Солтика (2003), О. Соколової (2004), Г. Білецької (2004), М. Сиви (2005) та ін. Аналіз робіт цих та інших авторів дозволяє визначити ті питання, які перебувають у колі інтересів науковців і є найбільш актуальними:

- філософські основи інтеграції знань в освіті, концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем;
- інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів;
- педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці вчителів;
- дидактичні та методичні основи інтеграції знань у підготовці майбутніх учителів;
- інтеграція знань із фахових і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя;
- інтеграція як засіб розвитку творчих здібностей майбутніх учителів;
- формування системи інтегрованих знань студентів.

Дослідження здійснюються у різних напрямках, однак усі автори сходяться в думці, що "актуальність проблеми пошуку раціональних шляхів інтеграції різних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя посилюється у зв'язку з тими інтеграційними процесами, які відбуваються у Західній Європі, в усьому світі в останні десятиріччя і

спрямовані на створення загального стандарту вищої освіти” [13, с. 4].

М. Арцишевська, проаналізувавши розробку проблеми інтеграції змісту освіти в історії педагогічної думки, доходить висновку, що “інтеграція знань є невід’ємною стороною пізнавальної діяльності і обумовлена двома причинами: необхідністю відтворення в людській свідомості цілісності пізнаваних об’єктів і потребою в упорядкуванні та уцілненні отримуваної інформації, що робить її більш зручною для зберігання, використання, передачі та засвоєння. При цьому інтеграція знань здійснюється не довільно, а на основі певних методів і в певних формах, вищими серед яких є різні (конкретнонаукові, загальнонаукові та універсальні) картини світу” [1, с. 18]. Учені намагаються обґрунтувати саме поняття “дидактична інтеграція”, визначити її теоретичні основи (І. Козловська, Я. Собко, С. Гончаренко, В. Моштук та ін.). Вони підкреслюють, що “центральна ідея концепції дидактичної інтеграції – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів” [12, с. 48], визначають концептуальні положення інтегративного навчання у вищій школі, звертають увагу на те, що “найболючішою є проблема ізольованості вивчення окремих дисциплін та протилежна їй тенденція інтегрувати все підряд, що призводить до повної відміни предметного навчання” [4, с. 9], доводять, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є саме дидактична інтеграція знань.

Значна “інтегративна робота” (В. Загвязінський) проводиться в Україні і на рівні педагогічної практики. У педагогічних вузах України розробляються та запроваджуються експериментальні комплексні курси. Наприклад: “Загальна теорія музики” (кафедри теорії та історії музики НПУ ім. М. П. Драгоманова), “Екологічна естетика” (Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського) та ін.

У ріслі означеної у статті проблеми, важливо звернути увагу на те, що терміни “інтеграція”, “інтеграція в освіті”, “інтеграція у навчання” довгий час залишався за межами понятійного апарату і до педагогічних видань словнико-довідникового характеру не включалися. Їх тлумачення з’являється після того, як з першої половини 1980-х років інтеграція починає функціонувати в педагогіці як повноправне наукове поняття. Наведемо деякі з них. В Українському педагогічному словнику (1997) дається тлумачення словосполученню “інтеграція наук”: “Інтеграція

наук полягає у взаємопроникненні методів дослідження з одних наук в інші, у виробленні спільного для ряду наук підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення явищ” [3, с. 95]. У соціолого-педагогічному словнику (2004) подається визначення понять “інтеграція”, “інтеграція групова”, “інтеграція соціальна”, “інтеграції соціальної концепції”. Зокрема, дається таке пояснення терміну “інтеграція”: “Інтеграція (лат. – відновлення, заповнення, цілий) – сторона процесу розвитку, пов’язана з об’єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже сформованої системи (у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), так і при виникненні нової системи з раніше незв’язних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. У ході процесів інтеграції у системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв’язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління” [22, с. 94]. Словосполучення “інтеграція навчання” тлумачиться у Короткому педагогічному словнику (2004) “як відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного і всебічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); інтеграція може бути повною, коли створюють інтегровані курси на основі об’єднання в єдине ціле знання з різних предметів (наприклад, ознайомлення з навколишнім, художня праця)” [17, с. 15]. В Енциклопедії освіти дається тлумачення, що “інтегративний підхід в освіті – це такий підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об’єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об’єднання знань” [7, с. 356].

Отже, зосереджуючи увагу на визначенні терміну “інтеграція” з педагогічної точки зору, слід зауважити, що інтеграція – це взаємопроникнення елементів, які є роз’єднані, але мають генетичну спорідненість: внутрішні зв’язки наук, мистецтв, знань та уявлень про світ та людину тощо. Педагогічна інтеграція – це різновид наукової інтеграції, яка, однак, здійснюється в рамках педагогічної теорії і

практики, передбачає пояснення, прогнозування конкретних проявів інтеграції в педагогічному процесі. Як визначає М. Іванчук, педагогічна інтеграція – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості. Тобто, інтегрування – це якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості [9, с. 86].

Висновок. Таким чином, можна відзначити, що інтеграція – поняття багаторакурсне. Воно розглядається з точки зору діалектики, філософії, економіки тощо. Як явище, інтеграція з'явилась спочатку в Великій науці, у фундаментальних та її прикладних галузях, прийшла довгий і досить складний шлях свого ствердження в педагогіці. Корені процесу педагогічної інтеграції лежать у минулому класичної педагогіки і пов'язані з ідеєю міжпредметних зв'язків. У своїй основі інтеграція зародилася у ході пошуку шляхів відображення цілісності природи у змісті навчального матеріалу. Інтеграція в освіті – є відображенням тих тенденцій, які характеризують сьогодні всі сфери людської діяльності. Прагнення до інтеграції навчального матеріалу є, беззаперечно, тенденцією світового й вітчизняного навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
2. Гербарт Й. Ф. Перші лекції з педагогіки. “Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання” // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 326–359.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2.
5. Дістервег Ф. Посібник до освіти німецьких учителів // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 360–424.
6. Дьюї Д. Моє педагогічне кредо. Школа і суспільство. Досвід і суспільство // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 440–483.
7. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Интегрированные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования. – М.: Просвещение, 1983.
9. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал / Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.
10. Кендюхова А. А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти // Імідж сучасного педагога. – 2003. – №9. – С. 20–22.
11. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї на їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-і роки XX ст.): Дис... канд. пед. наук. – К., 2000.
12. Козловська І. М., Собко Я. М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4.
13. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: Автор. дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 32 с.
14. Коменський Я. А. Велика дидактика // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: Хрестоматія: Навчальний посібник. – К.: Цент навч. літ., 2006. – С. 101–155.
15. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.
16. Кононенко М. Реалізація інтеграції: Функціонування школи-родина на інтегративній основі // Рідна школа. – 1995. – №7–8. – С. 16–17.
17. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Укладачі С. Г. Мельничук та ін. – Кіровоград, 2004. – 36 с.
18. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: Дис... канд. пед. наук. – Рівне, 1997. – 181 с.
19. Локк Джон. Педагогические сочинения. – М., 1939. – 621 с.
20. Присяжнюк Н. І. Інтегровані уроки // Початкова школа. – 1996. – №8. – С. 27–31.
21. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. – К., 1909. – 112 с.
22. Соціолого-педагогічний словник / Укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул та ін. / За ред. В. В. Радула. – К.: “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
23. Сухомлинська О. В., Калениченко Н. П., Ляченко Ж. Д., Копиленко Н. Б., Самоплавська Т. О. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. посібник – К.: Заповіт, 1996. – С. 206.
24. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 2. Проблеми російської школи / Склад і підг. Е. Д. Діспров. – К.: Радянська школа, 1983. – 360 с.
25. Ушинський К. Д. Педагогічна подорож до Швейцарії / Твори: В 6-ти т. – Т. 2. – К., 1954.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Андрій Леонідович – викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Кіровоградського державного педагогічного університету імені володими Винниченка.

Наукові інтереси: інтеграція у навчальному процесі вищої школи.